

Faulstich, Peter

**Hauptfach Bildungswissenschaft (Thesen im Rahmen des Symposiums
"Zukunft der universitären Erziehungswissenschaft" anlässlich des 60.
Geburtstags von Prof. Dr. Helmut Richter in Hamburg)**

Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 55-62



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich, Peter: Hauptfach Bildungswissenschaft (Thesen im Rahmen des Symposiums "Zukunft der universitären Erziehungswissenschaft" anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Dr. Helmut Richter in Hamburg) - In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 28, S. 55-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10545 - DOI: 10.25656/01:1054

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10545>

<https://doi.org/10.25656/01:1054>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Faulstich

Hauptfach Bildungswissenschaft

(Thesen im Rahmen des Symposiums „Zukunft der universitären Erziehungswissenschaft“ anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Dr. Helmut Richter in Hamburg)

Beim Nachdenken über die Zukunft des Studiums Diplom-Pädagogik werden wir gewahr, dass wir uns daran gewöhnt haben, in Paradoxien zu leben. Die „Studienreform“, bezogen auf die BA/MA-Strukturen, ist dafür ein Beispiel. Einerseits schreiben vorliegende Bestandsaufnahmen für die Diplom-Pädagogik eine Erfolgsgeschichte; dies gilt auch für die langfristige Berufsentwicklung. Aktuelle Perspektive ist aber andererseits das Aufgeben aller Diplom-Studien in Deutschland, also auch des Diploms „Pädagogik“.

Bestandsaufnahme

Es ist verglichen mit den Jahrhunderten deutscher Universitätsgeschichte eine short story. Die sind aber manchmal umso aufregender. Seit kaum mehr als 30 Jahren gibt es die Möglichkeit, an den Hochschulen Erziehungswissenschaft im Hauptfach zu studieren. Nach der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, die von der Kultusministerkonferenz am 20.3.1969 beschlossen worden ist, haben 42 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge zum Diplom-Pädagogen eingerichtet. Dies wird nun bilanziert von HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH, u. a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim 2003.

„Als Ende der 1960er-Jahre, Anfang der 1970er-Jahre die ersten pädagogischen Diplomstudiengänge an den damaligen Pädagogischen Hochschulen sowie zunächst nur an einigen wenigen Universitäten eingerichtet wurden, konnte noch niemand ahnen, wie sich dieses neue Qualifikationsprofil einmal entwickeln würde“ (ebd.: S. 9).

KRÜGER/RAUSCHENBACH unternehmen eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer von der DFG finanzierten bundesweiten postalischen Befragung von AbsolventInnen der Examensjahrgänge 1996 und 1997 des Diplomstudiengangs. Erfragt und in einzelnen Beiträgen aufgearbeitet wurden: Motive, Verläufe und Zufriedenheit für das Studium; Mehrfachqualifikationen; Arbeitsmarktsituation; Teilarbeitsmärkte; Berufsverläufe; Selbständigkeit; Berufserfolg; Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse; berufliche Selbstbilder; Leitbilder professionellen Handelns; wissenschaftliches Wissen; Ost-West-Vergleich und Geschlechter-Vergleich.

Der vorliegende bundesweite Diplom-Pädagogen-Survey liefert zum ersten Mal ein repräsentatives quantitatives Material über die Erfahrungen, Einschätzungen und Erwartungen der Absolventen und vor allem Absolventinnen des Hauptfachs Erziehungswissenschaft. Unterstrichen wird dies durch Materialien, die wir, GERNOT GRAEßNER und ich, für den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung erhoben haben (FAULSTICH, PETER/GRAEßNER, GERNOT 2003). Ausgehend von diesem Material ist es sinnvoll, sich die Expansion und die positiven Effekte des Studiengangmodells zu vergegenwärtigen.

Erfolgsgeschichte

Kennzeichnend für die Einmündungsprozesse der Diplom-Pädagogen ist eine „aktive Professionalisierung“, indem berufliche Positionen, die vorher so nicht ausgewiesen waren, besetzt werden. Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft war – allen hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Irritationen zum Trotz – eine Erfolgsgeschichte. Der Studiengang Diplom-Pädagogik mit seinen verschiedenen Schwerpunkten ist hinsichtlich der Studierendenzahlen in die Spitzengruppe der bundesdeutschen Diplomstudiengänge aufgerückt.

Hintergrund ist die Expansion des Tätigkeitsfeldes: Dies liegt zum einen am Umfangswachstum des Teilarbeitsmarktes für personenbezogene Dienstleistungen insgesamt, zu dem die Bildungsberufe gehören. Gleichzeitig weist besonders das Beschäftigungssegment der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialberufe schon seit längerem eine stetige Steigerung auf. Die Daten des Statistischen Bundesamtes belegen, in den 1990er Jahren eine von 444.000 auf 950.000, also auf mehr als das doppelte gewachsene Beschäftigungszahl in diesem Sektor (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: S. 13, 302).

Zum anderen hat sich das Bildungswesen restrukturiert. Bezogen auf die Organisation von Lernen finden Prozesse der Entgrenzung und der Deinstitutionalisierung statt. Das Modell Schule als geschlossene Anstalt gerät zunehmend in Legitimationsprobleme. Die negativen Konsequenzen erstarrter Lernformen sind zwar nicht neu, werden aber zunehmend – besonders nach PISA – dramatisiert. Zu der Entgrenzung traditioneller pädagogischer Institutionen tritt die Tatsache, dass immer mehr Bereiche gesellschaftlicher Praxis pädagogische Elemente einbeziehen. Von der Vorschulerziehung über die betriebliche Weiterbildung bis zur Altenbildung sind expandierende Arbeitsfelder entstanden, welche Institutionalisierungs- und Professionalitätsformen von „Lernvermittlern“ hervorgebracht haben. Lernorte sind schon lange nicht mehr nur Schulanstalten. Pädagogen sind schon lange nicht mehr nur ‚Belehrer‘.

Berufliche Tätigkeiten im Bildungswesen konzentrieren sich nicht ausschließlich auf Schule und Unterricht. Fast unbemerkt ist z.B. die Erwachsenenbildung, gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen, zum größten Bildungsbereich geworden. Das Berichtssystem Weiterbildung weist aus, dass mittlerweile jährlich etwa 20 Millionen Deutsche im Alter von 19 bis 64 Jahren an Weiterbildung teilnehmen (BMBF 2003). Der Weiterbildungsumfang expandierte – belegt durch die Repräsentativumfragen – von 23 Prozent der 16- bis 64-jährigen im Jahr 1979 auf 48 Prozent im Jahr 1997. Für das Jahr 2000 ist zwar ein Rückgang auf 43 Prozent zu verzeichnen, doch in der längerfristigen Betrachtung bleibt Weiterbildung ein stark wachsender Bereich. Seit der ersten Erhebung im Jahr 1979 hat sich die Teilnahmequote nahezu verdoppelt.

Entsprechend ist auch die Zahl der Personen, die ihr Haupteinkommen in der Erwachsenenbildung verdienen, erheblich gestiegen. Auf der Grundlage – zugegebenermaßen waghalsiger – Hochrechnungen von institutionenspezifischen und regionalen Erhebungen kann man von 80.000 bis 100.000 Personen sprechen, die in der Erwachsenenbildung – außerhalb der betrieblichen Weiterbildung, für die es gar keine Statistiken gibt – ihrer hauptsächlichen Erwerbsarbeit nachgehen.

Studienstruktur

Man kann also die Einführung des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft – wenn man von den Eigeninteressen der lehrerbildenden Institutionen absieht – als einen Versuch begreifen, auf die Ausdifferenzierung

und gesonderte Institutionalisierung pädagogischer Praxisfelder zu reagieren. Dabei geht es zum einen um die Konzentration auf einen bildungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang und zum anderen um die Konkurrenz zu Absolventinnen und Absolventen anderer wissenschaftlicher Disziplinen wie Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, usw.

Ein Grundmerkmal des Diplomstudiengangs besteht – bald muss man sagen: bestand – darin, die vielfältigen Tätigkeitsfelder auf ein gemeinsames bildungswissenschaftliches Fundament zu stellen. Dies ist der Versuch, eine Handlungskompetenz zu vermitteln, die eine breite Basiskompetenz mit der berufsspezifischen Kompetenz des Erwachsenenbildners kombiniert. Das hat dazu geführt, dass die Diplompädagoginnen und Diplompädagogen trotz verschiedener Arbeitsfelder über eine ‚gemeinsame‘ Grundlage und Einsatzfähigkeit verfügen.

Zunächst war besonders die Studienrichtung Erwachsenenbildung auf erhebliche Vorbehalte gestoßen und als „akademisch“, „praxisfern“ und „realitätsfremd“ kritisiert worden. Es wurde vor allem skeptisch eingewandt, dass der Praxisbezug im Hinblick auf die anfallenden Funktionen fraglich sei, dass aber auch die Fachkompetenz für lehrende Tätigkeiten fehle. Besonders die potentiellen Anstellungsträger zeigten eine deutliche Zurückhaltung bei der Rekrutierung.

Trotz der anfänglichen Skepsis und einer ersten Problemphase, in der der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang als Stiefkind der Bildungsreform erschien, hat dieses Studienangebot eine erstaunliche Entwicklungsdynamik entfaltet (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003: S. 14). Nach der ersten Expansion in den 1980er Jahren auf etwa 25.000 stieg die Zahl der Immatrikulierten stetig an und betrug Ende der 1990er Jahre rund 40.000 Studierende in Deutschland.

Perspektivbruch

„Der vorliegende Diplom-Pädagogen-Survey ist der erste seiner Art“ (ebd.: S. 21). Dies ist sein Verdienst und seine Schwäche. Es lassen sich in einer solchen Erhebung nur punktuelle Daten kompilieren. Es kann sein, dass sich z. B. alle Aussagen über Arbeitsperspektiven, die 2001 gut waren, zwei Jahre später ganz anders darstellen. Dies könnte nur eingeordnet werden, wenn der Survey auf Kontinuität gestellt würde. Wahrscheinlich wird er aber auch der letzte sein. Mit der neuen Diskussion um Bachelor-

und Master-Studiengänge bricht das ganze Feld der Studiengangsstrukturen in nahezu allen Disziplinen auf.

Ausgangssituation und Entwicklungsperspektiven des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft stellen sich somit paradox dar: Eine im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit eher relativ günstige Arbeitsmarktintegration kontrastiert mit der hochschulpolitischen Absicht, fast um jeden Preis flächendeckend modularisierte BA/MA-Studiengänge einzuführen. Insgesamt gerät das deutsche Hochschulsystem im Kontext des Bologna-Prozesses, der bis 2010 abgeschlossen sein soll, in eine dramatische und riskante Umbruchphase. Die Hochschulpolitik der KMK ist gekennzeichnet durch die Rigidität, eine grundlegende Transformation der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen zu erzwingen. Wie dann ein Hauptfachstudium im Bereich der Erziehungswissenschaft aussehen kann, ist offen.

Mit der neuen Diskussion um Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) wird ein Modell herangezogen, das in Deutschland so aber keine Tradition hat und sich an angelsächsischen Hochschulstrukturen zu orientieren sucht. Kern der neuen Strukturen ist die Modularisierung des Studiums. Diese ermöglicht einerseits eine stärkere Flexibilisierung und Individualisierung der Lernmöglichkeiten, erzwingt aber andererseits durch die Notwendigkeit der Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit der Zertifizierungen im Kredit-Punkt-System eine Bürokratisierung der Prüfungen.

Wie sich das Hochschulsystem und die Studienangebote insgesamt weiter entwickeln werden, ist kaum abzusehen. Feststellbar ist jedoch schon jetzt ein massiver politischer Druck gepaart mit ökonomischen Restriktionen, welche die Hochschulen in die BA/MA-Strukturen treiben. Argumente hinsichtlich wissenschaftlicher Dignität oder arbeitsmarktbezogener positiver Resultate einzelner Studienangebote zählen kaum. Dadurch dass damit der Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft tendenziell eingestellt wird, droht eine nachträgliche Entwertung des Berufsprofils von etwa 50.000 Absolventinnen und Absolventen.

Trotzdem: ein Studium im Hauptfach

Aus der Einschätzung der bildungs- und hochschulpolitischen Situation in der Bundesrepublik gibt es begründbare Impulse für eine offensive Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten. Anstöße für solche

Überlegungen resultieren vor allem aus den Beschlüssen von KMK und HRK zum BA/MA-Studium sowie aus schon erfolgten Planungen vor allem in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Es wäre gerade auch im Interesse der Studierenden nicht angebracht, auf einem Sonderweg zu beharren. Angesichts der Entwicklung im Bildungsbereich lassen sich aber genügend Argumente finden, unbedingt ein bildungswissenschaftliches Hauptfachstudium zu sichern. Solche Begründungszusammenhänge ergeben sich auf drei Ebenen:

- bildungsorganisatorisch: Lernen vollzieht sich zunehmend auch in Institutionen außerhalb von Schule. Diese haben einen – wenn auch konjunkturell und durch die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte gebrochenen – weiter wachsenden Personalbedarf.
- beschäftigungsperspektivisch: Lernen zu unterstützen, ist ein wachsendes Arbeitsfeld von Personen, die nicht Lehrer im herkömmlichen Sinn sind. Lernvermitteln wird zur Tätigkeit von Kindergärten, Vorschuleinrichtungen, Medieneinsatz, Personalentwicklung bis hin zur Seniorenarbeit.
- wissenschaftsorientiert: die gemeinsame Basis pädagogischer, sozialpädagogischer und andragogischer Tätigkeit braucht ein zusammenfassendes wissenschaftliches Fundament. Dies könnte eine gegenüber der Erziehungswissenschaft erweiterte Perspektive von Bildungswissenschaft sein. Diese terminologische Erweiterung trägt der Tatsache Rechnung, dass Erziehung ein Sonderfall für die Intentionen von Bildung und einbezogen ist in umfassendere kultur- und geisteswissenschaftliche Kontexte.

Insofern kann hartnäckig auf die Notwendigkeit eines bildungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums verwiesen werden. Angesichts der hochschulpolitischen Ausgangssituation und vor allem der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ist es sinnvoll, möglichst zügig die Entwicklung eines konsekutiven BA/MA-Modells voranzutreiben. Um zielgerichtet an die Entwicklung eines neuen Studiengangmodells zu gehen, sind einige Entscheidungsprobleme zu lösen. Dabei sollte, ausgehend von einem Studiengangsangebot für das Hauptfach Bildungswissenschaft, eine Grundstruktur festgelegt werden, welche anschlussfähig ist für die Diskussion mit der Lehrerbildung. Zu klären sind folgende Fragen:

- Studienziele: Es müssen Berufsfeldbezüge ausgewiesen werden, auf die hin die Studierenden ausgebildet werden. Dies gilt bereits für die BA-Stufe.

Mit dem Stichwort „Bildungswissenschaft“ können Tätigkeitsprofile

in den Bereichen des Unterrichtens, Beratens und Planens in den verschiedensten Lernfeldern zusammengeführt werden.

- Umfang: Die bundesweite Entwicklung geht deutlich dahin, eine Studiengangstruktur festzulegen, die – basierend auf der Basis von zwei, bzw. drei Jahren Studium – 180 und 120 CPS umfassen. Weitergeführt werden kann dies in einem Promotionsstudium, das ebenfalls auf drei Jahre angelegt ist.
- Aufteilung: Die BA/MA- Studiengänge folgen durchgängig der Modulstruktur. Module sollten jeweils 15 bis 20 CPS umfassen. Ein Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaften kann gegliedert werden in eine Grundlagenphase, eine Vertiefungsphase und eine Abschlussphase. Zu prüfen ist, inwieweit eine entsprechende Aufteilung im Bachelor-Studiengang ein Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studium regeln soll.
- Durchlässigkeit: Auf der Grundlage der Modulstruktur können Zulassungen für die Master-Phase, für andere Fächer und Übergänge zum Lehramtsstudium geregelt werden.
- Praxisanteile: Es sollte ein weiterführendes Modul aus dem Grundlagenbereich für ein Praktikum reserviert werden.
- Abschlussarbeit: Für die Anfertigung der Bachelor-Abschlussarbeit sind 20 CPS anzurechnen.
- Abschlussbezeichnung: Für die Bachelor-Phase sollte ein einheitlicher Abschluss (BA Bildungswissenschaften) gefunden werden. Es ist dann möglich, auf der MA-Phase unterschiedliche Profilierungen zuzulassen. Gesichert werden muss, dass dies einheitlich dem Niveau des Masters of Arts entspricht.
- Prüfungen: Die einzelnen Module müssen durch erfolgreiche und benotete Prüfungen abgeschlossen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine Gewichtung zwischen den Ergebnissen der einzelnen Module und der Abschlussarbeit vorzunehmen. (Prüfungen werden eine erhebliche Zeitbelastung für die Lehrenden darstellen.)
- Personal/Ressourcen: Eine Berechnung der Angebotszeiten muss der Lehrverpflichtungsverordnung Rechnung tragen. Gleichzeitig ist diese Messgröße problematisch, weil die Nachfrageseite die Grundstruktur der neuen Studiengangsmodelle abgibt. Nichtsdestoweniger muss kapazitär geprüft werden, dass der Studiengang im Rahmen der Regelstudienzeit studierbar ist.

Es erscheint sinnvoll, solche Entscheidungen möglichst zügig und koordiniert zwischen den Hochschulen zu treffen, um die Bedeutung eines

Hauptfachstudiums, das auf unterrichtende, planende und beratende Tätigkeiten im Bildungssystem vorbereitet, zu sichern und zu unterstreichen.

Literatur

BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn.

FAULSTICH, PETER/GRAUßNER, GERNOT (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report. Bonn.

KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS u. a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim.